

Hacer educación social en centros de enseñanza media: argumentos, itinerarios e instrumentos

Matías Meerovich¹

Soledad Pascual²

Gabriela Pérez³

Resumen

Las relaciones entre la educación social y la educación escolar han venido modificándose, al menos, en la última década. En este marco, la formación de Educadores Sociales incorpora más recientemente prácticas remuneradas en centros de educación media. El artículo que sigue surge de la experiencia de los autores como docentes de la asignatura Práctico III, correspondiente al último año de la carrera, cuyas prácticas se realizaron mayoritariamente en el marco del Consejo de Educación Secundaria. El móvil del mismo es el compartir lo que, a partir de la mencionada experiencia, hemos construido como los ejes indispensables que marcan las finalidades y encauzan las funciones de la educación social en un ámbito estrictamente “de enseñanza”. De esta forma, se presentan las líneas de acción que plasman estas funciones, además de algunos instrumentos que las operativizan.

Palabras clave: educación Social, educación media, itinerario.

I. Argumentos

La mirada que desde la educación social se ha tenido sobre los ámbitos escolares ha variado con el devenir de la formación. Los énfasis y enfoques se han construido, de construido y reconstruido.

Corriendo el riesgo de simplificar, las caracterizaciones que se han hecho en nuestro país de las relaciones entre la educación social y los ámbitos escolares podrían resumirse al menos dos grandes posicionamientos. Por un lado, la educación social se ha posicionado esencialmente en el exterior de lo escolar, buscando asentar una identidad desde lo que no se era. Estas nociones cristalizaron en las definiciones que asociaron la educación social con la educación no formal. Por otro lado, han aparecido otras nociones que tendieron a decir y elaborar posicionamiento desde lo que es la educación social en sí misma, más allá de cada uno de los ámbitos específicos.

En este segundo marco las relaciones de la educación social con lo escolar se complejizaron, dando lugar a posibilidades de pensar interacciones varias y necesarias. Se han dado, a su vez, algunas experiencias de articulación e inserciones laborales que se vuelven antecedentes a tener en cuenta para las elaboraciones que al día de hoy puedan realizarse.

En este sentido, desde la educación social se han venido desarrollando algunos acumulados que se vuelven materia prima para pensar las prácticas educativo sociales en contextos escolares.

A su vez, desde el 2011, se ha dado un movimiento institucional de la formación en educación social caracterizado por el pasaje desde el Centro de Formación y Estudios del INAU al seno del Consejo de Formación en Educación, en donde se encuentran también otras formaciones en educación. Este movimiento en la inscripción institucional puso a la formación en educación social en

¹Matías Meerovich. Educador Social. Docente de la formación en Educación Social en el CFE. matiasmeerovich@gmail.com

²Soledad Pascual. Educadora Social. Docente de la formación en Educación Social en el CFE. soledadpascual@gmail.com

³Gabriela Pérez. Educadora Social. Docente de la formación en Educación Social en el CFE. gperezmachadol@gmail.com

diálogo cotidiano con tradiciones, lógicas institucionales y sentidos propios de otras formaciones en educación. Pensar en términos de “matriz de formación” -como aquellos aspectos estructurantes en los que insiste la formación y que conformarían una suerte de rasgos identitarios de quienes participaron del proceso, de trama de conceptos, sentidos y modos de hacer que la formación busca legar y asegurar como comunes- puede aportar al momento de comprender parte de ese diálogo, especialmente en sus desacuerdos y divergencias. La expresión matriz de formación será, a lo largo de este artículo, un punto de partida para avanzar en la construcción de lo conjunto, a partir de ciertas esencias específicas.

Por otro lado, al momento de revisar el Plan de Estudios vigente parecería ser notorio que a lo largo de la formación no existe un momento específico para pensar estos temas. Teniendo en cuenta que en la actualidad la presencia de educadores sociales (egresados y estudiantes avanzados) que se desempeñan profesionalmente en contextos escolares (cursos dependientes de la DSEJA de CODICEN, FPB, Aulas Comunitarias, CES) ya no es excepcional ni poco frecuente sino que se cuenta con diez años de experiencia sostenida en campo, aquello que tiempo atrás podía revestir uno de los debates del momento -la pertinencia y posibilidades de lo educativo social en los ámbitos escolares- puede ya considerarse poco potente, superada en términos de oportunidad de pensamiento y producción de conocimiento por otras que acompañan el 'estado del arte' de la cuestión.

El escenario actual nos sitúa en un momento donde diferentes liceos del país están siendo ámbito de práctica remunerada para una amplia mayoría de la generación que cursa la práctica del último año de la formación. Esta experiencia enriquece fuertemente el corpus sobre el que queremos pensar y producir: ya no se trata de imaginar qué tendría para aportar la educación

social en los ámbitos escolares sino de visibilizar, revisar y ahondar propuestas atendiendo al modo en que se viene desarrollando nuestra tarea en estos espacios. Las preguntas no son tanto por la institución escolar como por nuestras prácticas y la posibilidad de afirmarlas y enriquecerlas a través de la investigación y producción de conocimiento. Preguntarnos por nuestro quehacer en estos ámbitos es también indagar sobre nuestra calidad de enseñantes, sobre las posibilidades de desarrollar un ejercicio sistemático y cotidiano de enseñanza. Esta preocupación se vuelve aún más trascendente cuando nos centramos en espacios como las organizaciones de enseñanza escolar y media, en las cuales el lugar del adulto-a que enseña es el principal y la dinámica se establece en torno a quienes logran esta capacidad.

Hacer sí, ¿pero cómo? Sobre la densidad y la intensidad de lo que hacemos

El trabajo educativo social no debería confundirse con propuestas moralizantes y/o con instancias temáticas donde la trayectoria vital es tomada desde una óptica de riesgos y problemas supuestamente asociados: embarazo adolescente, consumo, bullying, cyberbullying, violencia, etc.

Importa lo que hago e importa también el tiempo que me demoro en hacerlo, la insistencia y lo certero de lo que hago. Esto no significa que se deban hacer despliegues grandilocuentes ni excepcionales, no se trata de lo vistoso de la puesta en escena. En los ámbitos escolares muchas veces esto es un desafío que va absolutamente en sentido opuesto al modo de funcionamiento inercial de estos centros. Si nos detenemos a observar, los centros escolares suelen estar cargados de movimiento. Observamos a los adultos que allí se desempeñan en movimiento, activos, haciendo... ¿haciendo qué? Si analizáramos en detalle esas conductas posiblemente veamos que cotidianamente, cada uno de esos

adultos desarrollan una importante cantidad de actividades y no tantas son las veces en que esas actividades toman el carácter de acciones que logren dar lugar y concretar procesos, iniciar y completar lo que se quiere abordar de la forma que se entiende mejor hacerlo. Hay, de cierto modo, una dispersión de movimientos que muchas veces no logran la profundidad, contundencia y continuidad que la situación requiere y que van dejando un escenario de cierto 'estado de excepción' con respecto a la potencia y a lo educativo de ese quehacer. No podemos decir que no se haga o se haya hecho algo al respecto pero tampoco podemos decir que se hizo de la forma o en la medida necesaria para que ocurra algo (en términos de una transformación de la situación que convoca a hacer). Estas cuestiones ocurren sin duda en equipos afectados por la insuficiencia de recursos y por el volumen de encargos extra-pedagógicos asignados al rol. Pero no solamente. Esto que describimos podría inscribirse en lo que Minnicelli (2013) describe como una de las acepciones de las ceremonias mínimas, en tanto hay una energía institucional puesta en actos que ya no vienen siendo pensados pero que continúan ejecutándose en función de una tradición.

II. Itinerarios

Potenciar y proteger las trayectorias educativas, o lo que sí nos corresponde en la complejidad y devenir de las circunstancias vitales de los sujetos

¿De qué se trata?

Podríamos iniciar situando la noción y esencia de esta línea de acción en una expresión que nos aportara hace un tiempo en conversaciones informales la educadora social Claudia Moreira: 'implicarse en el periplo del otro', de eso se trata parte de la tarea educativo social. La expresión merece ser comprendida con detenimiento y revisar sin clichés los términos que la construyen: implicarse- periplo-del otro.

Implicarse es involucrarse, reconocerse a uno mismo como parte con responsabilidad, posibilidad y deber de incidencia en la marcha de ese devenir. Es decidir formar parte de algo. Y aquí algo semántico que es de suma importancia: es uno-a el-la que se implica, quien busca formar parte, quien activa un primer y sostenido movimiento. La expresión se forma con una conjugación reflexiva que sintoniza y refleja lo que creemos es un principio de la educación social: ofrecer, salir al encuentro, ir a buscar, hacer el movimiento inicial. No precisamos que el otro sitúe una demanda para proponer iniciar nuestro trabajo, se parte de que el trabajo educativo social inicia en lo previo a esa demanda, inicia, justamente, en hacer llegar al otro nuestra intención, las posibilidades y su derecho a que esto ocurra.

El desafío que nos implica adherir a esta expresión es el de afirmarse en lo educativo reconociendo necesarios límites de la tarea, asumir un posicionamiento ético- filosófico hacia el otro reconociéndolo en su simultaneidad de otro, al que no busco asimilar ni dominar y otro, que un es igual para con el que tengo responsabilidad y posibilidad de poner todo a disposición para que ocupe su lugar en el mundo. En definitiva, no confundir el implicarse con riesgos en extremos opuestos pero inherentes a toda práctica profesional en el campo social: desviarse...hacia la tutela (y sus nuevas apariencias), hacia la fabricación, hacia la moralización, ni tampoco hacia la prescindencia, la ajenidad, la desresponsabilización profesional, la 'fatiga de la compasión' (Sennett, 2003).

Un periplo es, en esencia, un viaje largo, a veces en torno a un territorio central, a veces recorriendo múltiples territorios, en cualquier caso, refiere al desarrollo de una marcha, un trayecto, un itinerario.

Pensado en el contexto de las trayectorias vitales de los sujetos en los ámbitos escolares, los periplos son variados:

- I) i. están los que pueden ser en cierta medida comunes, compartidos en tanto algo que va sucediendo casi invariablemente aunque sabiendo que tiene expresiones plurales y se experimenta en forma particular: ser niños-as/ adolescentes/ jóvenes, el ingreso o egreso a una nueva etapa formativa ciclo, ser sujetos con posibilidad de participación en la vida política en ámbitos que trascienden al centro. Dentro de estos, se encuentran los que tienen que ver con ser estudiantes de ese centro: desempeño, particularidades, avatares que van transitando en esos meses en cuanto a lo curricular, la asistencia, los soportes específicos que puedan ser requeridos.
- II) están aquellos que son de un sujeto, que tienen que ver con situaciones de su trayectoria vital singular, estos los abordaremos más adelante, en el marco de lo que se desarrolla como aportes instrumentales, con conceptualizaciones específicas.

Finalmente, la última parte de la expresión con que quisimos aclarar esta línea: lo que es del otro. Al inicio, desarrollando la cuestión de implicarnos hacíamos referencia a que tenemos, al decir de Fryd y Silva (2009), responsabilidad por el otro. Frente a esto -lo sabemos- el otro siempre puede poner límites, puede decir que no, que ahora o esto no. Al decir de Meirieu (2007), la decisión irreductible es del otro pero el trabajo previo de que intentar que acepte, es nuestra. Frecuentemente nos cuestionamos por formas y acciones del quehacer profesional con las que podemos ir más allá de los límites: nos preguntamos entonces por lo que puede invadir, reificar, desconocer, sobreexponer, violentar de alguna forma al otro. Es interesante que mantengamos estas preguntas, que ejerzamos cierta vigilancia epistemológica sobre nuestras propias prácticas y los límites éticos de la acción, justamente, porque el periplo es del otro. También es interesante que junto a este conjunto de inquietudes

situemos otras, las que se preguntan por lo que produce nuestra inacción, nuestra distancia, el lugar del adulto que no se acerca, que no pone primero las palabras, que no sale al encuentro, que no reconoce y ofrece. Tal como lo plantea Sennett (2003) la cuestión de la dignidad del otro en tiempos de desigualdad se sostiene en actos de reconocimiento que son los que vehiculizan el respeto.

El cambio de ciclos es un momento a tener en cuenta en las trayectorias de los/as estudiantes. En este sentido el ingreso a primer y cuarto año de liceo; así como la finalización de tercero y sexto tornan una importancia clave.

En cuanto al ingreso, se considera como centro del trabajo lo que tiene que ver con lograr ciertas acciones de "hospitalidad" (Derrida, 2006; Bárcena y Mélich, 2001). En este sentido, parece imprescindible tener en cuenta dos movimientos: por un lado, el ingreso tiene que ver con mostrar a los/as recién llegados/as el lugar; por otro, necesita de movimientos del establecimiento por los cuales hagan un lugar que los Otros puedan ocupar.

Dentro de esta línea de acción pueden trabajarse elementos relacionados a lo instituido: reglamentaciones, pasaje de grado, organización de tiempos y horarios... pero también contenidos que se entiendan necesarios para el estar dentro del liceo, como por ejemplo, pautas de estudio básicas para fortalecer el seguimiento de las materias y las diferentes posturas docentes (teniendo en cuenta que en primero el cambio en este sentido es altamente notable).

En cuanto al egreso, el final de primer y segundo ciclo marca la posibilidad de otras etapas que significan una toma de decisiones. Por esto, es esperable que desde los centros educativos se acompañen estas decisiones intentando brindar la mayor cantidad posible de información, y al mismo tiempo se logre que esta información sea lo menos fría posible. Es decir, teniendo en cuenta que la decisión para los/as estudiantes radica

en pensar “qué hacer”, desde el liceo se podría aportar a que reciban la información “haciendo”, entrando en contacto con alguna pista de la “experiencia” que significaría los caminos a recorrer a partir de las posibles decisiones.

Ampliación de la propuesta cultural del centro, o la tan cierta como por momentos olvidada afirmación de que el universo de lo natural y lo humanamente construido trasciende lo previsto en la oferta institucional

¿De qué se trata?

La línea de ampliación de la propuesta cultural del centro incluye todas aquellas estrategias que buscan poner en contacto a los estudiantes con objetos, actores y prácticas -bienes simbólicos y materiales- que no son abordados en los cursos curriculares aunque, por supuesto, siempre podremos encontrar alguna relación con ellos. La finalidad es ampliar los encuentros, incrementar en variedad y posibilidades de profundización lo que los sujetos identifican como conocido y disponible para sí y promover experiencias y sistemas de relaciones, de uso y de valoración con esos bienes.

Los centros escolares ofrecen a los sujetos encuentros con una amplia gama de temáticas y contenidos culturales. Pero más allá de estos existen aún muchos más -que siempre podrán tener algún punto de contacto con las temáticas curriculares pues difícilmente podamos delimitar asuntos que no se vinculan con algo de lo contemplado en los programas escolares- pero que no están presentes en el repertorio de los programas. De esto se trata en buena medida la tarea de ampliación: buscar y poner a disposición de los sujetos la posibilidad de contactarse, conocer -y profundizar en función de los intereses- con propuestas culturales que seguramente pueden tener relación con alguna zona de lo curricular pero que no son abordadas en el repertorio de temáticas que recorren habitualmente los repertorios curriculares. Esta línea

de acción supone, invariablemente un movimiento de parte del /de la educador/a social: ir al encuentro de lo que no sabe para estudiarlo y poder entonces, ofrecerlo. En tanto acción ligada al rol y ejercicio profesional, lo que se propone debe necesariamente ir más allá de mí e incluso más allá de las demandas: las propuestas no pueden oscilar exclusivamente entre lo que me gusta, lo que sé y lo que me piden (tanto sea un encargo institucional como un pedido de los sujetos). Venimos insistiendo en que la educación social tiene por finalidad la promoción cultural de los sujetos, el traspaso del legado cultural para que al conocerlo, pueda elegirlo o no, transformarlo, desestimarlos. De eso se trata: de desplegar acciones en los centros escolares que sean oportunidades de encuentro y plataforma de lanzamiento de un sistema de relaciones con los objetos, las prácticas y saberes asociados, así como consigo mismo y con otros.

Es importante destacar este último aspecto: ampliar la propuesta cultural del centro supone poner a disposición de los/ as participantes una variedad de bienes culturales que bajo la forma de temáticas, objetos, propuestas, expresiones, les permiten (re)conocer e involucrarse con información, conocimientos, habilidades y saberes. Ese 'involucrarse' hace alusión a lo que la vivencia inicial ofrece como posibilidad de encuentro y progresiva construcción de las relaciones de uso y valor con esos bienes.

Este ejercicio puede pensarse en torno a dos ejes: amplitud y profundidad. La amplitud se despliega en torno a la diversidad (no tanto a la cantidad) de propuestas ofertadas, ampliando las posibilidades a la multiplicidad de singularidades de conectar con las propuestas. Diversificar la oferta atiende los procesos particulares de cada uno, en un entorno común. Actividad de siembra, que requiere de esparcir y dejar que germine, que sólo roza la superficie sin mayor profundidad.

El segundo eje, podría relacionarse a un segundo momento, en donde aquellos indicios de brote pueden ser retomados para profundizar la conexión. Estrechar lazos entre una singularidad y algo de esos bienes culturales puestos a disposición. Actividad de zurcido en el que cada una se imbrica en aquello de lo común que ha elegido.

Podría pensarse en una proporcionalidad inversa de dichos ejes.

Consideraciones transversales

La posibilidad de que estos encuentros sean generadores de experiencias, que promuevan la curiosidad y amplíen el acceso a la cultura de los sujetos es una preocupación central de la tarea educativo social, por esto las decisiones metodológicas sobre la forma en que esto se diseña y pone a disposición son claves: se trata de intentar un contacto lo más directo y experimental posible entre el sujeto y los bienes culturales en cuestión.

Esto debe llevarnos, a buscar alternativas metodológicas para que las propuestas no se sostengan en lo expositivo o en dinámicas pseudo-dialógicas donde se atraviesan los estereotipos y expectativas de rol (digo y hago lo que se espera que diga y haga en ese contexto) y en cambio pensar en propuestas que posibiliten a los sujetos vincularse con ellas aproximándose a las prácticas y espacios de producción y no solamente en tanto espectadores-consumidores (García Canclini, 1995). La manipulación, simulación, (re)construcción de procesos de producción y artefactos, así como todas aquellas formas que permitan un contacto lo más directo posible con aquello que queremos acercar; en síntesis, el esfuerzo metodológico debe estar orientado a que los sujetos puedan entrar en contacto lo más directo y vivencial posible con eso que queremos proponer, donde lo sensorial no esté presente únicamente a través de la escucha. Para ello es importante tener presente la pregunta: ¿cómo hago para

ponerlos 'en contacto con' sin recurrir a (o al menos además de) 'hablarles sobre'?

Un aspecto práctico que puede/debe orientarnos en este sentido para la toma de mejores opciones metodológicas es preguntarnos por el verbo que describe la actividad que le demanda al otro nuestra propuesta. Veamos esto con más detenimiento: las propuestas que realizamos, en tanto actividades a realizar, ofrecen a los sujetos un lugar a ocupar que puede ser leído desde las acciones que les requieren. En esto hay una pregunta central a realizarnos acerca de lo que proyectamos como propuestas, ¿qué tipo de acción relaciona al sujeto con ese bien cultural que estamos poniendo a disposición?, ¿qué verbos describirían centralmente esa relación en la propuesta que estamos ofreciendo?, ¿al sujeto le implica hacer qué, esto que pensamos? Animarnos a recorrer críticamente estas interrogantes puede dar lugar a revisar lo metodológico buscando que las respuestas trasciendan el lugar de lo pasivo, de alguien que asiste a un relato que otro -nosotros, más o menos directamente- hace sobre una cosa que no está presente. Tender a minimizar el relato es un principio metodológico a sostener para encauzar las decisiones y fisonomías de las propuestas educativo sociales.

Una consideración más: a los efectos de la organización de los tiempos y el uso de los espacios, se trata de mantener la intención de ampliar. Esto significa que tengamos presente que en estos ámbitos, los tiempos y espacios suelen ser concebidos desde un uso y organización bastante fijo, ajustado a tradiciones y estable en términos de la dinámica anual. Esto responde a necesidades organizacionales, quizás, en las que no centraremos ahora nuestras consideraciones. Sí interesa insistir en lo oportuno de desplegar las propuestas educativo sociales ampliando esas coordenadas espaciales y temporales: que la ampliación de la propuesta cultural que realicemos recurra a otras relaciones y usos de los espacios y los tiempos.

Esto en múltiples sentidos se concretaría en el uso de otros tiempos y temporalidades, tanto para la convocatoria como la duración de las propuestas, en el uso de otros espacios o de la transformación de los usos específicos que se les asignan, incluso la creación o re creación de espacios en función de temáticas y usos específicos.

Así como la ampliación de tiempos y espacios desafían el diseño metodológico, el trascender algunas otras claves morfológicas de la “escuela” también debe estar en agenda. Los agrupamientos, es decir, los criterios con los que “agrupamos” a los jóvenes en nuestras propuestas deben tender a criterios pedagógicos, más que administrativos, organizacionales o locativos. “Los de 1º 1” no necesariamente comparten intereses, motivaciones, experiencias previas y tienen ya espacios para conformarse como tal. Entonces, las propuestas educativo sociales deben poder mediar con unos otros distintos, convocando a los adolescentes de modo tal de generar otras formas de agruparse, en donde los sentidos del encuentro sean intrínsecos a los espacios ofertados y no ajenos a éstos. Espacios de convocatoria abierta, por afinidad temática (el club de, el grupo de..), con otros de afuera (con otros centros educativos, con otros centros que trabajen con adolescentes, con otros que se especializan en un tema), espacios “multigrado” y otros formatos, dotarán a los espacios de los sentidos del estar juntos.

III. Instrumentos

Nos referimos en lo que sigue a aquellos objetos que fabricamos en pos del despliegue de nuestras acciones, de acuerdo a determinados fines. Los instrumentos de la tarea educativo social lejos están de ser simples materialidades neutrales. Éstos son parte del discurso que organiza el desarrollo profesional, y por tanto son un aspecto relevante de las consideraciones que se vienen desarrollando.

En este sentido, Octavio Falconi (2017) habla de artefactos didácticos en el marco de ‘dispositivos didáctico-pedagógicos’. Recupera este desarrollo de Michel Colé (1990) quien define que “Los artefactos son “...un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales” (pp. 114-123)”. (p. 136).

En un nuevo ámbito es necesario re pensar los instrumentos de la tarea, en tanto los hasta ahora utilizados resultan insuficientes para dar cuenta de la acción educativo social en el ámbito de enseñanza media. A punto de partida, la resolución de cómo operativizar las intencionalidades, traducirlas en funciones y líneas de acción, requiere de la elaboración (o al menos la adaptación) de instrumentos, en este caso, de planificación. Dichos instrumentos constituyen la posibilidad real de materializar las propuestas y de reducir la brecha que en ocasiones se genera entre lo que enunciamos como finalidades, lo que planificamos y lo que efectivamente realizamos.

Cabe destacar que las propuestas que se vienen construyendo son esbozos, borradores que se han ido ensayando y re-elaborando, sobre la base de instrumentos ya utilizados por la educación social, pero que asumen nuevos formatos en el particular contexto de los centros de educación media. Como todo instrumento, lo que de su uso resulta expresa, por una parte, lo particular tanto de la impronta que le da quién lo utiliza como de lo que compone en la polifonía de elementos del contexto y situación en la que se emplea. El recurso que supone un instrumento, no implica la cristalización de la tarea. El carácter no prescriptivo es para nosotros un principio inherente a la propia naturaleza de aquello que pueda pensarse como instrumentos al servicio de la tarea educativa: el instrumento no trae per-se (ni debe ser desviado hacia)

un uso desde el imperativo, no encorseta la tarea, no dice qué se debe hacer. En todo caso, objetiva y aporta a la organización de lo que quien lo emplea vaya identificando y proponiéndose desarrollar.

Matriz de estrategia de trabajo y cronograma

Organizar la tarea educativo social en el marco del cotidiano de un centro de educación media requiere necesariamente de tener en cuenta numerosos planos de acción que conviven simultáneamente. El desafío consiste en trazar líneas propias que logren imbricarse en el complejo entramado de lo ya existente, afirmando los propios aportes.

El haber acompañado prácticas pre profesionales en el marco de algunos liceos nos puso frente a la necesidad de inventar instrumentos en los que los estudiantes pudieran apoyarse en la delimitación de sus estrategias de trabajo, salvaguardando lo que la educación

La primera fila de la mencionada matriz da cuenta de la intencionalidad de la tarea, del cometido de la educación social en el ámbito de la educación media. Da cuenta del para qué de las acciones.

La segunda fila identifica posibles líneas de acción para las mencionadas finalidades, sabiendo que ninguna acción que se emprenda será pura. El desglose no pretende ser taxativo, sino ilustrativo.

La columna da cuenta de la “clave”¹ en que se desarrollan las acciones. En la búsqueda de una finalidad, orientadas a un mismo fin, las acciones que se enmarcan en una misma línea de trabajo serán diseñadas acorde a la “clave” en las que serán desplegadas. Para potenciar y proteger las trayectorias educativas seguramente habrá que dar forma a propuestas individuales, sin descuidar las grupales, habrá que pensar “en clave” de familia y del entorno socio comunitario, apelando a lo interinstitucional para fortalecer lo propuesto. Todo esto a la vez, y atendiendo a los cometidos que se persiguen.

Potenciar y proteger las trayectorias educativas		Ampliar la propuesta cultural del centro			Prácticas ciudadanas (participación, circulación social)
Ingreso Egreso	Atención a la singularidad	Arte y expresión	Juego y deporte	Ciencia y tecnología	
Individual					
Grupal					
Núcleo de convivencia/ referentes adultos					
Sociocomunitario/ Interinstitucional					

social ya venía construyendo en este marco. Es decir, no necesitábamos inventar la educación social en el liceo, sino muñimos de herramientas que recogieran el camino ya recorrido y nos ayudaran a avanzar.

La matriz que se presenta a continuación pretende ser un ordenador para por un lado, generar un acercamiento a la realidad del centro- a modo de un mapa de calor donde se registran las intensidades en que las diferentes líneas se desarrollan- y por otro, planificar la propia tarea.

¹ Desde lo relativo a la escritura musical occidental se han acumulado y sistematizado un conjunto de elementos agrupados en lo que se conoce como Solfeo. El Solfeo es un conjunto de códigos que permiten registrar música, pudiendo “escribirla y leerla”. Entonces, en definitiva, el Solfeo no es otra cosa que una forma de registrar la práctica. En este conjunto de símbolos, existen “las claves” (clave de sol, do, fa en cuarta línea, entre otras). Las claves, desde el momento en que aparecen, brindan una caracterización específica a los demás elementos presentes.

En las composiciones musicales, las claves conviven. No funcionan en forma aislada sino que la escritura en diferentes claves pueden convivir, llegando a tener, incluso, lugares donde las diferentes claves “coinciden” (por ejemplo en la primera línea complementaria superior de la clave de fa en cuarta y la primera línea complementaria inferior de la clave de sol).

En este sentido, podemos pensar en-claves desde donde escribir las prácticas educativo sociales.

Para hacerle lugar a esas intenciones y poder efectivamente materializar las líneas de acción entendemos se requieren de jerarquizar un instrumento de uso común como es el cronograma. Atendiendo a la dinámica y estructuración de los centros de media cuya planificación es en claves distintas a las de la Educación Social, y que las demandas hacia ésta suelen estar cercanas a las 'marcas de nacimiento'², se vuelve imperativo apelar a un instrumento que traduzca en tiempos, espacios y recursos las finalidades de la tarea.

La planificación en el marco de un centro de educación media debería pensarse como una "planificación 3D", que contemple la multiplicidad y simultaneidad con la que deviene la vida liceal. Poder hacer sitio en forma dialogada entre lo ya existente en el centro y la Educación Social. El establecimiento de un cronograma permite la coordinación con otros actores-internos y externos, para hacer sinergia en las acciones y evitar la fragmentación. Habilita la posibilidad de conformar "equipos" y de presentar a los adolescentes una propuesta en la que es posible reconocer un sentido.

PEI: ¿Para qué, sobre qué y cómo trabajar en modo individualizado en los ámbitos escolares?

Los ámbitos escolares son, en cualquiera de sus niveles, dispositivos esencialmente grupales. La posibilidad de pensar en términos singulares en estos ámbitos desentona en cierta medida con una de las dimensiones centrales de su mandato fundacional: la homogeneización. Autores como Dubet (2005) y Terigi (2010) analizan en profundidad esos aspectos que, apoyados en el discurso de la igualdad, perduran e insisten en la trinchera de los formatos únicos. Resulta especialmente interesante y formativo para quienes nos desempeñamos en la tarea educativa

en estos ámbitos, volver y volver sobre estas cuestiones.

Remitiéndonos a conceptualizaciones intrínsecas a perspectivas de Pedagogía Social con fuerte presencia en el discurso de la formación, pensar el despliegue de Proyectos Educativos Individuales en el marco de instituciones educativas resulta un reto, en tanto desafía los formatos organizacionales de la escuela secundaria. El trabajo desde lo singularizado se opone al trabajo desde concepciones totales, en donde los sentidos, las acciones y los efectos se suponen únicos para todos.

¿De qué se trata?

Bajo el rótulo de lo individualizado nos referimos a una apuesta singular, pues se anima a involucrarse con trayectorias de carne y hueso, dominadas por la fragilidad intrínseca a cualquier proceso de relacionamiento humano con el mundo, con SU mundo.

Nuestras trayectorias son circunstanciales, he ahí su mayor caracterización de singularidad.

Tal como referíamos al inicio, las matrices de formación juegan sus cartas en el valor que se le asigna a aquello que no ajusta a la huella, a la forma. Ahora bien, así como eso opera, las condiciones materiales bajo las que se pretenden ocurra la implementación y puesta en acción de ciertas intencionalidades y concepciones, también hacen lo suyo. Esto es, por una parte, podríamos pensar que la apertura, la posibilidad de que el formato tradicional y una estructura con vocación homogeneizante dé lugar a lo singular, fácilmente se entrapa en argumentaciones que, en definitiva, son solidarias y resguardan lo establecido, tal como lo expresa Terigi:

"No quiero avanzar sin confrontar con una forma de argumentación contra la fragmentación y a favor de la unidad del sistema educativo que termina revirtiendo de manera

² Al respecto Segundo Moyano plantea "Las marcas originales de este tipo de prácticas sitúan las preocupaciones importantes en torno a la asistencia, el cuidado, el encierro, el control o el tratamiento." (2012:26).

conservadora sobre la posibilidad de pensar otros formatos posibles para la escolarización. Me refiero a la argumentación que, aun aceptando que la homogeneidad del sistema educativo es injusta, denuncia toda diferenciación como fragmentación y, por consiguiente, como desigualdad". (2012: 217)

A su vez, el riesgo está, y los resguardos - para preservar una acción profesional acorde a ciertas finalidades y concepción de sujeto- deben ser atendidos: pensar en lo singular per-se puede ser -de acuerdo a la intencionalidad, materialidad, formas y detalles de implementación- tanto un movimiento trascendente para dejar atrás las propuestas únicas y vestigios de parámetros de normalidad, como una coartada para enmascarar la exclusión, una suerte de puesta en escena del estado de excepción (Agamben, 2004) que tergiversa una posibilidad y reedita, con otro ropaje conceptual, un mismo mecanismo de naturaleza clasificatoria:

"La renuncia a esas asociaciones discursivas mecánicas y falaces se traduce entonces en algunos principios iniciales, por caso: una forma diferente de transmisión y evaluación no quiere decir sin transmisión y sin evaluación, una forma diferente de disposición para el encuentro con el otro no quiere decir sin roles, sin responsabilidades, sin intencionalidad. Asimismo esta disyuntiva incluye especialmente lo que refiere al recorrido del sujeto, generándose también una tensión subyacente en tanto los efectos que el mismo puede generar." (Moreira, C., Silvera, C. y Pérez, G.; 2015: 163).

Es entonces acerca de la sustancia, de cómo pensar y dar lugar, caso a caso, al desafío ético, conceptual y metodológico de que en los ámbitos escolares singularizar no signifique sacrificar lo valioso de la propuesta, ni viceversa.

Para entrar en diálogo con las posibilidades de estas formas, se sugiere aceptar que lo singularizado

puede darse desde un relacionamiento grupal (con muchas singularidades a la vez) o individual (no con respecto a UN individuo, tangibilidad inexistente; sino singularidad a singularidad, cara a cara).

Lewcowickz desarrolla el concepto de situación que resalta el imperativo ético del pensaren función de unas particulares coordenadas y que rescatamos como orientador del desarrollo de proyectos educativos individuales.

"Una situación no es parte de un todo. La parte toma su consistencia de un todo. Pero la situación forja desde sí su propia consistencia, que por lo tanto es precaria. Una situación no es una parte. Desmarcamos entonces la noción de situación respecto de la de totalidad, de modo de evitar "deducir" que como la situación no es total, entonces es una parte. La situación es el punto en que tenemos que hacernos responsables, el punto en que tenemos que constituirnos, el punto que tenemos que habitar, sin remitirnos a una totalidad." (2003:2),

La situación requiere de construir el sentido de manera intrínseca. Su despliegue, en el marco de instituciones educativas de educación media, estaría orientada a la construcción del sentido de cada uno con respecto a su participación en éstas. La situación estará dada por la intersección de un sujeto particular y una propuesta educativa, y ha de ser pensada en las claves en que ésta pueda ser habitada. Articulación simbólica sin preexistentes que constituye parte de la tarea profesional a ser desplegada.

Para el desarrollo metodológico de estos sentidos proponemos tener en cuenta el Proyecto Educativo Individual (PEI), en tanto despliegue y concreción del modelo teórico de la educación social (García Molina, 2001). El PEI constituye una herramienta de planificación y organización de la tarea educativa, pero no constituye la tarea educativa en sí. Permite: a) objetivar y comunicar las finalidades y medios de la tarea

educativa, principalmente al sujeto involucrado haciéndolo partícipe, su entorno familiar, el centro educativo, etc., b) hacer acuerdos y definir intensidades en la ejecución de las acciones, c) identificar y clarificar responsabilidades, con otros profesionales dentro y fuera del centro educativo, partiendo de la incompletud de la tarea educativa (Silva Balerío, 2009).

En tanto proyecto, su diagramación consistirá en definir aspectos como:

metas y propósitos claros, que orienten el accionar educativo,

las acciones previstas para el alcance de dichas metas,

las temporalidades estimadas de concreción de las mismas,

los responsables de las acciones y sus contrapartes (si los hubiera)

los parámetros de evaluación con que se irán monitoreando las acciones y metas propuestas (no la adecuación del sujeto a éstas)

Estos elementos deberán guardar coherencia entre sí y sobretodo responder a las concepciones del educador que las lleva a cabo, manteniendo especial vigilancia en torno a los efectos que produce y los que busca producir. El PEI no puede reducirse a una formalización técnica sino que debe ser analizado a la luz del modelo educativo social que constituye el soporte conceptual y ético de los profesionales involucrados en éste.

PEI no es el poner en práctica acciones puntuales compensatorias, debe rehuir de la lógica de las derivaciones que escinden las acciones y responsabilidades -en vez de aglutinarlas en torno a metas comunes- y que pueden ser indicios de exclusiones solapadas.

En este sentido se torna relevante la elaboración de los criterios que definan con quien si, con quien no y por qué

se emprenderá el diseño y puesta en marcha de un PEI. En un ámbito en el que no es posible el despliegue de proyectos individuales con todos, simplemente por una cuestión numérica, la elaboración de pautas orientadoras para la definición de los sujetos con los que se trabajará bajo esta modalidad, resulta tanto o más relevante que el despliegue en sí mismo.

Como instrumento orientador de la tarea educativa, su diseño debe ser flexible y abierto, pudiendo incorporar o descartar, modificar, sustituir, desechar o incluir los aspectos que la cualidad de circunstancia de las singularidades establezca como necesarias. Es decir, el PEI no puede autonomizarse de la trayectoria particular del sujeto con el que se trabaja, si no que su devenir debe acompañarla.

Bibliografía

Agamben, G. (2004) Estado de excepción: Homo sacer II. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2001) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós. Barcelona.

Derrida, J. (2006). La Hospitalidad. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

Dubet, F. (2005) Revista Colombiana de Sociología, Número 25, p. 63-80, 2005. ISSN electrónico 2256-5485. ISSN impreso 0120-159X.

Falconi, O. (2017). Confeccionar Afiches: gestión y usos de artefactos didácticos soportes de escritura e imagen para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria. El funcionamiento de un dispositivo didáctico-pedagógico. Cuadernos de Educación. Año XV - N° 15 - diciembre 2017. pp.84-99.

Fryd, P. y Silva Balerío, D. (2010) Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada. Gedisa. Barcelona.

García Canclini, N. (1995) Consumidores

y ciudadanos. Conflictos muticulturales de la globalización. Grijalbo. México.

García Molina, J. (2001). El proyecto educativo individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una propuesta metodológica para la acción educativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* N° 8. Segunda época. Diciembre 2001. pp. 103-115.

Lewcowickz, I. (2003). Suceso, situación, acontecimiento. FADU, Buenos Aires. Disponible en www.estudiolwz.com.ar. Consulta del 28/02/18.

Meirieu, P. (2007) Entrevista Philippe Meirieu. Cuadernos de Pedagogía. N°373 Noviembre 2007. pp. 42-47.

Minnicelli, M. (2013) Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo. Homosapiens. Buenos Aires.

Moreira, C. Silvera, C. y Pérez, G. (2015) Interrumpir para acontecer: una experiencia en Aulas Comunitarias en Martinis, P y Redondo, P (comps). Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas. Editorial Stella - La Crujía Editores. Buenos Aires.

Moyano, S. (2012) Acción educativa y función de los educadores sociales. UOC. Barcelona.

Sennett, R. (2003) El respeto. Anagrama. Barcelona.

Silva Balerío, D. (2009) Apuntes para pensar metodologías de la educación no formal en Educación no formal. Una oportunidad para aprender. MEC. Montevideo.

Terigi, F. (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, *Journal of Education for International Development* 2:3. Recuperado de: <http://www.equipo123.net/jeid/articlesM/>

LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf

_____ (2008) Lo mismo no es lo común. En Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Ed. La Flendija. Buenos Aires.

_____ (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Disponible en www.trabajosocial.unlp.edu.ar. Consultado el 30/04/2017.